

名古屋外国語大学論集 第9号 2021年7月

研究ノート

高校における第二外国語としてのフランス語教育 —異文化間能力の育成を目指した授業実践と効果検証—

L'enseignement du français en tant que 2e langue étrangère
dans deux lycées japonais : retours d'expérience et analyse
d'exemples pédagogiques mis en place autour de l'interculturel

武井由紀
Yuki TAKEI

上田亜津美
Azumi UEDA

0. はじめに

CEFR との略語で表現されることの多い、欧州評議会による「ヨーロッパ言語共通参照枠」が世界的規模で外国語教育界に影響を与えて久しい。多民族・多言語社会を背景に長年の歳月をかけて考案、提唱されたCEFRは複言語主義や複文化主義を理念に掲げ、言語使用者や学習者を社会の一員と位置づけた行動中心アプローチに基づき、異文化や他者理解を促すために複数の外国語を学び、理解する重要性を述べている。複数の言語習得は視野を広げるだけでなく多民族、多文化共生社会を生きるためにも必要だと考えられているわけだが、楠見・道田(2015)が指摘するように、幅広い視野に加え批判的思考力が外国語教育を通じて涵養される¹ことを考慮すると、予測困難で複雑化する社会を生き抜く資質として、多様な言語を対象にした外国語教育の必要性和重要性は改めて着目されるべきではないだろうか。

日本の中等教育段階における外国語教育に着目すると、「外国語」として教授されている言語の大半は英語である。英語が重視されることは、歴史的背景や現代社会における普及率等から理解されるものの、英語一極集中状態については、例えば大谷・杉谷、他(編)(2010)や、森住・古石、他(編)(2016)に見い出せるように、英語教育を専門とする研究者からも疑問視する

声、改善を求める指摘²は少なくない。大谷（2015）によれば、日本の中等教育で英語以外の外国語教育を実施している機関は全体のわずか約1割に過ぎず、世界の主要46カ国・地域の小・中学校における外国語学習状況によれば、実質的に外国語の選択肢が設けられていないのは日本を含めた2カ国のみである³。

このような中、文部科学省による英語以外の外国語教育支援事業が断続的かつ小規模ながら行われているが、複言語教育の普及がなかなか進まない理由の一つに、中等教育段階での英語以外の外国語教育が制度的・構造的な問題を抱えていることが挙げられる。具体的には、授業担当者の多くが非常勤講師であるために教育改善活動の実施が困難であることに加え、教員養成支援も行き届いていないこと、組織間・言語教育関係者間におけるつながりの無さが指摘されている⁴。直近の事業としては、平成29（2017）年度の「外国語教育強化地域拠点事業」に始まり、翌年度から「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」の名の下で継続された公募事業がある。2020年3月時点では、令和2（2020）年度の「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」が公募され、筆者らは研究担当者として事業に応募申請していた⁵。しかしながら、同年4月16日に対象が全国に拡大された緊急事態宣言を受け、各地域において幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等の臨時休業措置が全面的に取られた。文科省の調査によれば同月22日時点で臨時休校を実施していた学校は91%にのぼり⁶、結果として5月27日付けで文科省初等中等教育局長名にて事業中止の通知文書が届き、申請結果が開示されることなく令和2年度事業は幕を閉じた。

令和2年度は未曾有の状況下で新年度を迎えたが、筆者らは平成29年度の文科省委託事業において高校におけるフランス語教育の推進活動に共に取り組んで以来、非常勤講師として複数の高校でフランス語を教えている教員と、大学でフランス語教育に携わっている教員が高大連携をする形で、中等教育段階におけるフランス語の学習を通じて、異文化理解の促進や他者と積極的にかかわる態度の育成を重視した授業実践に継続的に取り組んでいる。本稿は2020年10月8日と11月19日に、関西地域の二つの高等学校で行った

研究授業に基づき、生徒から得た授業評価アンケートや語彙・文法テストの結果を用いて、その教育効果や改善点等について分析し、まとめたものである。

1. 研究授業の背景にあるもの

研究授業は、『フランス語の学習指針⁷⁾』（以下、『指針』）に基づいて組み立てられた。この『指針』は、中等教育段階の「学習指導要領（外国語）」の中で、英語とは異なる、一個別言語としてのフランス語を考慮した具体的な指標が示されていない課題に 대응することに端を発し、日本フランス語教育学会有志の集まり、「フランス語の学習指針策定研究会」によって作成されたものである。先述した文科省委託事業、平成30年度、ならびに31年度「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」においても、この『指針』に基づき、各年、四つの高校でそれぞれ異なるテーマで研究授業を実践している。

『指針』の内容を簡潔に述べると、コミュニケーション場面として16種類のテーマが設定され、テーマごとにやりとりを中心として、学習者にフランス語を使って「できる」ようになってほしいことを具体的に示した、コミュニケーション能力指標が提案されている。レベルとしてはCEFRのA1～A2を対象とし、現場の教員が授業を組み立てる際に役立てられるよう、これらの項目が具体的に記述されている。以下、『指針』の一部を引用する。

テーマ群		具体的内容
基 幹 テ ー マ	1.自分と身近な人々	自分について／話し相手について／家族や友人について
	2.交流・つきあい	あいさつについて／交流について
	3.日常生活	一日の生活について／一週間の生活について／スケジュールについて
	4.趣味・嗜好	嗜好について／趣味について
	5.衣・ファッション	身につけるものについて
	6.食	食習慣について／食欲などについて／食材・料理について／飲食について
	7.住	住んでいる場所について／住居について／住まい探しについて
	8.職業	職業について
	9.交通	交通機関について／移動について
	10.買い物	買い物について
	11.健康	体調・病気について
	12.学校生活	学校生活について
	13.旅行・ヴァカンス	旅行、ヴァカンスについて
	14.記念日・行事	記念日について／行事について
	15.季節・天候	天気・天候について／季節について
	16.地域社会と世界	国と言語について／自分の住んでいる国・地域について

図 1：16のテーマ (p.23)

テーマ3：日常生活	
具体的内容	<ul style="list-style-type: none"> ・一日の生活について ・一週間の生活について ・スケジュールについて

【 コミュニケーション活動 】

やりとり		
[3-I-1] 一日の生活についてやりとりができる	[(習慣・出来事について) 語る]	cf. 12「学校生活」
[3-I-2] 一週間の生活についてやりとりができる	[(習慣・出来事について) 語る]	cf. 12「学校生活」
[3-I-3] スケジュールについてやりとりができる	[(予定について) 語る]	
[3-I-4] 習慣についてやりとりができる	[(習慣について) 説明する]	
受容的活動		産出的活動
[3-R-1] 書かれた予定を読んで理解することができる [(予定について) 情報を読みとる]		[3-P-1] 日記をつけることができる [(出来事について) 描写する]
[3-R-2] 簡単な留守電を聞いて理解することができる [(予定について) 情報を聞きとる]		[3-P-2] 手帳に予定を記入することができる [(予定について) 情報を記入する]

図 2：テーマ3に基づくコミュニケーション能力指標の一部 (p.58)

【 言語項目 】

表現
<p>[3-I-1]</p> <p>Je me lève tôt.</p> <p>Je prends à 6 heures.</p> <p>Je prends le petit déjeuner.</p> <p>Je me lave la douche.</p> <p>Je me lave les mains.</p> <p>Je me brosse les dents les cheveux.</p> <p>Je me brosse les dents ...</p> <p>Je me prépare ...</p> <p>Je vais à ...</p> <p>Je pars pour ...</p>

(中略)

<p>[3-1-2] Le lundi / Le mardi / Le mercredi ... De ... à ...</p> <p>≪ Le lundi, je fais du sport à l'école. Le mardi, je vais à la piscine avec mes amis. Le mercredi après-midi, je passe à la bibliothèque pour faire mes devoirs. Le jeudi soir, je mange chez mes grands-parents. Le vendredi, je sors avec mes amis.</p> <p>≪ Du lundi au vendredi, j'étudie à l'école de 8h à 16h. Après l'école, je fais du judo le mardi. J'ai un cours de piano le jeudi.</p> <p>≪ Qu'est-ce que tu fais après l'école ? - Après l'école, le lundi et le mardi, j'ai des cours à la prépa. Le mercredi, je rentre tout de suite. Le jeudi et le vendredi, je sors avec mes amis.</p> <p>≪ Lundi dernier, j'avais des examens. C'était difficile.</p> <p>≪ Dimanche dernier, j'ai fait mes courses avec ma mère au centre commercial.</p>

図3：テーマ3に基づくコミュニケーション能力指標（言語項目）の一部（pp.59-60）

語彙	文法
<ul style="list-style-type: none"> ・曜日：lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, etc. ・回数・頻度の表現：parfois, souvent, etc. ・順序の表現：d'abord, ensuite, et après, enfin, etc. ・時刻の表現：... et quart, ... et demie, etc. ・時の表現：demain, hier, tôt, tard, matin, soir, etc. ・日常に関する動詞：se coucher, se lever, etc. ・移動に関する動詞：aller, venir, partir, sortir, etc. ・スケジュールで使う動詞：se rencontrer, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ・直説法複合過去 ・直説法平過去 ・近接未来形 ・人称代名詞：on ・部分冠詞：faire+部分冠詞+スポーツ ・代名動詞 ・目的補語代名詞：le / la ・疑問代名詞：qui, que ・疑問形容詞：quel (le) ・前置詞：à + 時刻 ・faire：faire+部分冠詞+スポーツ / 楽器 ・aimer：aimer+inf. ・pouvoir：pouvoir+inf.

図4：テーマ3に基づくコミュニケーション能力指標（言語項目）の一部（p.62）

語彙・文法の習得面における『指針』の理論は、国際文化フォーラム編『外国語学習のめやす』（2013）の語彙、文法表現を習得するための活動例や、Nation（2013）が提唱する語彙学習プロセスに主に基づいている。具体的にはインプットからアウトプットへと導く学習過程の中で、新出語彙の気付きに始まり、具体的コンテキストの中でその語彙の理解を深め、語彙の定着を促すという学習活動を推奨している⁸。

2. 研究授業と授業評価方法

2020年4月の緊急事態宣言は5月25日に全国的な解除に至り、文科省の調査結果⁹で確認できる通り、2020年6月1日の時点では全国小中高の大半において、分散登校や短縮授業等、様々な形で学校が再開されていた。その後は授業時間数確保のため、夏休みの短縮等、各学校において多様な対策が取られつつ、学校行事は中止や延期、縮小といった対応がなされた。今回研究授業を実施した高校でもマスクの常用等、生徒らは感染予防対策を取らざるを

得ない中、懸命に授業に取り組む日々を過ごしていた。加えて、世界的に厳しく制限された海外渡航が、必然的結果として国際交流活動に甚大な影響を及ぼしていた状況を考慮し、視聴覚資材を大いに活用しながら研究授業を行うことで、異文化理解の促進や他者と積極的にかかわる態度の育成を目指すだけでなく、生徒らの外国語学習に対する意欲を維持、向上できるような授業をデザインしたいと考えた。

研究授業は、関西地域所在の公立の高等学校2校で、以下、研究校A、研究校Bと表記するが、2020年10月8日と11月19日の2回にわたり、両校で実施することができた。この2校での実施を決めた主な理由には次の三点が挙げられる。第一に、同じ曜日にフランス語の授業が開講され、第二に、同じ教科書が使用されているためであった。第三は、研究校Aでは3年生の生徒、研究校Bでは2年生の生徒であるものの、いずれもフランス語学習一年目の生徒たちだったためである。基本情報として、研究校Aでは、フランス語は学校設定科目内の選択科目の一つであり、週に1回、2コマ続きの形で授業が組まれ、今年の登録者数は27名であった。研究校Bでも、同様の形でフランス語は選択科目の一つとして位置づけられた科目であり、今年は33名が登録していた。いずれの高校でも基本的には1コマ50分である。

研究授業は、先述の『指針』に基づき、授業ごとにテーマと内容を定め、それぞれ同じ授業を、2校の異なる生徒を対象に実施した。一つ目の授業(以下、研究授業①)では、1コマ分の想定で授業プランを作った。『指針』のテーマ4「趣味・嗜好」とテーマ13「旅行・ヴァカンス」を念頭におき、趣味やレジャーで訪れる主要な施設に続き、パリの主な観光施設を理解したうえで、最終的には趣味や好みを聞いて、相手の好みに適した場所を勧めることができるようになることを目標に据えた。語彙の面では、場所・施設名や、趣味として「～が好きです」という語彙・表現が新出語彙として設けられた。文法面では、「～へ、で、に」を表す前置詞àと、定冠詞が後続する場合に起こる縮約形の理解に加え、「では～へ行ってみてください」と勧めるための動詞allerを用いた命令表現を設定した。なお、授業はパワーポイントを活用して準備し、施設の提示や紹介には写真だけでなく、フランス語の動画や現地

での報道インタビューシーンを積極的に取り入れ、実際の映像や生のフランス語に親しむ機会を与えられるようにした。

二つ目の授業（以下、研究授業②）では2コマ分の想定で授業プランを作り、実施した。『指針』のテーマ1「自分と身近な人々」とテーマ4「趣味・嗜好」を念頭に置き、マリンスポーツ、ウィンタースポーツを含めた主要なスポーツを理解したうえで、各スポーツで有名な人物名と国籍の表現を結び付けて紹介することができるようになることを目標として設定した。できるだけ高校生に知名度の高い人物に配慮しつつ、国際的に著名な選手として、いずれのスポーツにも必ず日本人選手と外国人選手を取り上げた。語彙面では英語と同綴の語彙もいくつか含まれてはいたが、スポーツ名が新出語彙として、また、『～をする、します』を表す動詞 *faire* + *du, de la, de l' +* スポーツ名詞」が新出表現として設けられた。文法面では、既習語彙である国籍の形容詞を「○○さんは～人です」という文中で表現するための、主語すなわち人物に応じた形容詞の性数一致の理解が求められた。この授業もパワーポイントで全体を用意し、既習事項である *C'est qui ?* や *Qu'est-ce qu'il/elle fait ?* を応用しながら、新規項目の理解と定着を図った。

以上二つの研究授業を評価する方法として、いずれの研究授業においても2種類の評価を行った。一つは授業全体を評価する「授業評価アンケート」で、『指針』に基づいて実践された授業を生徒らがどのように評価したかを把握するためのものであった。具体的には、「授業全体について」「授業態度について」「フランス語の学び」「文化の学び」という四つの項目面で、理解度や適切さの度合い、興味・関心の程度等を問うもので、選択式4件法の問題が16問と、授業についての意見や感想を自由に書くことができる記述式の問題であった。もう一つは、語彙・文法の習得面において、『指針』が推奨する学習プロセスの効果検証をするための「語彙・文法テスト」である。

研究授業①では、イラストに適した語彙を選ぶ形で場所・施設名の語彙10問、適切な前置詞の形を問う5問、好みを聞いて適切な場所・施設を勧める問いが5問の、合計20問、20点満点の語彙・文法テストを実施した。いずれも選択問題であった。研究授業②では、両校にて、イラストに適した語彙を

選ぶ形でスポーツの語彙にかかわる選択問題が13問と、与えられた情報（人物名、性、国籍）に基づき、国籍の形容詞を適切に性数一致させ、「〇〇さんは～人です」という短文を書く記述問題が7問の、合計20問、20点満点の語彙・文法テストを実施した。なお、記述問題の性と国籍はすべて日本語で表記されていた。また、これらの「語彙・文法テスト」は事前周知することなく、研究授業の開始時（プレテスト）と実践直後（ポストテスト）に実施した。

3. 調査結果と分析

生徒による「授業評価アンケート」について、得られた結果の平均値を、先述した四つの項目に応じてまとめたものが表1から表4である。なお、研究授業①②とも、未回答項目を含む回答用紙は調査対象から除外しているため、平均値は表中の有効回答数に基づくものであるが、研究授業①では、研究校Aで23名が、研究校Bで32名が実際は受講しており、研究授業②では、研究校Aで26名が、研究校Bで32名が実際には授業に参加していた。

まず「授業全体について」であるが、いずれの項目も平均値が3以上であることから、どちらの研究授業においても、AB両校において総じて良好な評価が得られたと考えられる。この「授業全体について」という項目内においても、アンケートの全16問中においても、とりわけ、問4の平均値はどちらの研究授業においても両校揃って最も高い評価を得ており、意識的に視聴覚教材を取り入れた効果が数値に表れているといっても過言ではないだろう。逆に、問2で尋ねた授業の目標については、研究校Bでは値が他項目より低

表1：「授業全体について」

研究授業／研究校／有効回答数	①/A/22	①/B/30	②/A/17	②/B/24
1. 授業内容はわかりやすかったですか。	3.5	3.2	3.5	3.0
2. 授業の目標はわかりましたか。	3.4	3.0	3.4	3.0
3. 授業のレベルは適切でしたか。	3.5	3.3	3.4	3.1
4. 配布資料や視聴覚教材（ビデオ・パワーポイントなど）は授業の理解を助けてくれましたか。	3.6	3.4	3.5	3.3

いことに着目すると、生徒に目標をより強く意識させる工夫が必要だと考えられる。

表2は「授業態度について」の評価結果を示している。研究授業によって、また研究校によってそれぞれの設問に対して得られた値が異なるため、結果を一律に読み取ることは容易ではないが、問6に注目すれば、研究校Bでは積極的に授業に取り組みなかったと生徒自らが評価した学生の割合が、研究校Aよりもやや多かったことが指摘できる。

表2：「授業態度について」

研究授業／研究校／有効回答数	①/A/22	①/B/30	②/A/17	②/B/24
5. 授業は楽しかったですか。	3.5	3.3	3.2	3.0
6. 積極的に授業に取り組みましたか。	3.2	2.9	3.0	3.0
7. 授業を通して、フランス語やフランス文化を学ぶことが好きになりましたか。	3.4	3.3	3.3	3.0
8. クラスメイトとのグループ活動に貢献できましたか。	3.0	3.1	3.2	3.0

「フランス語の学び」にかかわる設問は表3の通りであるが、いずれの研究授業、いずれの研究校でも問9、問10の数値を見ると、学んだ語彙や文法の理解ができ、覚えられたと評価した生徒が多かったことが窺える。一方、問

表3：「フランス語の学び」

研究授業／研究校／有効回答数	①/A/22	①/B/30	②/A/17	②/B/24
9. 授業で学んだフランス語の語彙や文法を覚えられましたか。	3.5	3.2	3.5	3.0
10. 授業で学んだフランス語の語彙や文法をどうやって使えばいいか理解できましたか。	3.4	3.1	3.3	3.0
11. 授業で学んだフランス語の語彙や文法を使えるようになりましたか。	2.9	2.8	2.9	2.7
12. フランス語話者に対して、授業で学んだフランス語の語彙や文法を実際に使ってみたいと思いましたか。	3.1	3.0	3.1	2.9

11の値が示しているように、一度の研究授業が終わっただけでは、授業で学んだ語彙や文法をまだ十分に使えるようになったとは判断し難いと評価していることが推測できる。

「文化の学び」については、問15の数値に着目すれば、自国文化を意識する機会が他と比べてやや少ないと評価していることが読み取れる。振り返ってみると、どちらの研究授業でも自国の文化を意識させるような教師の発言や取り組みは必ずしも十分ではなかったと思われるため、この点は改善点として次回に生かしたいと考えている。

表4：「文化の学び」

研究授業／研究校／有効回答数	①/A/22	①/B/30	②/A/17	②/B/24
13. 授業を通して、日本との文化的な違いを理解することができましたか。	3.4	3.1	3.2	3.0
14. 授業を通して、日本との文化的な違いについて興味をもちましたか。	3.5	3.3	3.3	3.1
15. 文化的な違いを学ぶことで、自国の文化を意識しましたか。	3.2	2.8	3.0	2.8
16. 授業を通して、文化的な違いについてもっと学びたいと思いましたか。	3.4	3.1	3.4	3.0

この他、自由記述の部分で得られた内容の一部を、以下に列挙する。いずれの研究校でも、ごく自然に別の外国語である英語と比較した感想が述べられていることに気付く。これは、一つの外国語だけを学ぶのではなく、二つ目の外国語を学ぶことで、すでに長年にわたって慣れ親しんでいる英語も、新たに取り組んでいるフランス語についても客観的に捉えることができていると、そのような姿勢が養われることに結びついていると指摘できるのではないだろうか。

【研究授業①】

●研究校A

フランスの文化や有名なものが良く分かった。／動詞や名詞をもっと知りたい。／とても分かりやすい授業だった。／男性、女性名詞を区別す

るのがとても難しかった。／日常生活で使える単語がたくさん学べて良かった。／たのしかったです。／初めてフランスについて色々知ることができて良かったです。

●研究校B

楽しくて分かりやすかった。／フランス人を呼んで会話してみたい（自己紹介程度）。／もうちょっと文の構成の意味とか学びたかった。／フランス語で場所の表現方法が分かった。／個人的にはルーブル美術館に行ってみたいです。／英語とアルファベットの発音が違うので難しい。／女性名詞、男性名詞がややこしい。／英語を学ぶよりフランス語を学ぶほうが楽しい。／女性名詞、男性、複数など、フランス語ならではの決まりがむずかしい。

【研究授業②】

●研究校A

発音が難しかった。／たのしかったです。／英語と似ているものもあれば、全く異なるものもあっておもしろかった。／ジェスチャーをしたり、クイズっぽかったり、友達と協力したり、身体を使って楽しめました。／発音が難しくてあまり覚えることができなかったので、練習をしたいです。

●研究校B

もうちょっとゆっくりやってほしいです。／国籍やスポーツの書き方が分かった。／理解できて自分で書けるようになると嬉しかった。／スポーツはあんまり英語と違いがなくて覚えやすかった。

続いて、もう一方の評価、『指針』が推奨する学習プロセスの効果検証をするための「語彙・文法テスト」の結果について述べるが、既述の通り、このテストは事前周知することなく、研究授業の開始時（プレテスト）と実践直後（ポストテスト）に実施したものである。また、研究校Aでは研究授業①で23名が、研究授業②で26名が実際には受講しており、研究授業①よりも②の方で3名増えた。ただし、統計的分析を行うにあたり同じ標本にするため、研究授業②でも①と同じ生徒、①と同じ23名分を分析対象とした。

研究授業①では、表5が示す通り、プレテストの合計平均点をポストテストの合計平均点がどちらの研究校でも大きく上回っている。対応のある t 検定を行った結果、研究校Aでは $t=-9.34$ 、 $df=22$ 、 $p<.01$ 、 $r=.89$ が、研究校Bでは $t=-14.62$ 、 $df=31$ 、 $p<.01$ 、 $r=.93$ が数値として得られ、いずれも統計的有意差が示され、効果量も大きいと解釈できる結果を示した。また、研究授業①で実施したこの「語彙・文法テスト」結果を項目ごとに着目すると、場所・施設名にかかわる語彙の問題に比べ、適切な前置詞の形や適切な場所・施設を勧める表現を選ぶ、文法的・論理的な問題の方が、授業を受けた後のポストテストにおける平均値がより伸びている。これは単に語彙習得だけでなく、研究授業を通じて文法的・論理的な理解が進んだことを示していると読み取ることができる。

表5：研究授業①、語彙・文法テスト結果（平均点）

研究授業①	プレテスト		ポストテスト	
	A/23	B/32	A/23	B/32
研究校／有効回答数	A/23	B/32	A/23	B/32
場所・施設の語彙（10問＝10点）	7.5	6.6	8.8	9.3
前置詞（5問＝5点）	1.2	1.0	4.5	4.1
提案すべき命令表現（5問＝5点）	1.5	1.1	4.8	4.0
合計（20点）	10.2	8.6	18.1	17.3

研究授業②でも、表6が示す通り、プレテストの合計平均点をポストテストの合計平均点がどちらの研究校でも大きく上回っている。対応のある t 検定を行った結果、研究校Aでは $t=-11.06$ 、 $df=22$ 、 $p<.01$ 、 $r=.92$ が、研究校Bでは $t=-10.76$ 、 $df=31$ 、 $p<.01$ 、 $r=.89$ が数値として得られ、いずれも統計的有意差が示され、効果量も大きいと解釈可能な数字が示された。

研究授業②では、先述の通り、スポーツの語彙にかかわる選択問題が13問と、与えられた情報（人物名、性、国籍）に基づき、国籍の形容詞を適切に性数一致させて記入する記述問題が7問の、合計20点の語彙・文法テストであった。記述問題の性と国籍はすべて日本語で表記されており、それを参考に「～さんは・・・人です」を表す文を、主語（人物）の性に応じて文法上の

表6：研究授業②、語彙・文法テスト結果（平均点）

研究授業②	プレテスト		ポストテスト	
	A/23	B/32	A/23	B/32
研究校／有効回答数				
スポーツの語彙（13問＝13点）	8.2	8.1	11.9	11.8
国籍の表現（7問＝7点）	1.0	0.3	2.7	1.6
合計（20点）	9.2	8.5	14.5	13.3

性も整えたフランス語で産出することを目的とした。しかし、この部分に着目すると、授業後のポストテストにおいても、7点中の平均は研究校によって異なるものの、いずれも3割ないし2割に満たない結果であった。採点時に一文字でもスペルミスがあれば間違いとして扱ったため部分点は与えておらず、フランス語の文が全く産出できていなかったわけではないが、短い内容でも、目標言語で文法的に正しい文を書くという作業をより強化する必要性が、改善点として指摘できる。

4. おわりに

研究校AとBで実施した、『指針』を基に設計された研究授業①と②は、調査結果の分析から、概ね指導の効果があったことが示された。とりわけ授業設計の段階で、視聴覚教材を意図的に多く取り入れることを心がけた結果、指導に効果的だったことがアンケート結果によって示された。また、英語とは異なる言語を学ぶことで、生徒が自らフランス語と英語を対比させ、違いを指摘し、言語を客観視する姿勢が自然と養われていることも、アンケートの自由記述回答から読み取ることができた。他方、いずれの研究授業でも、フランスに限ることなく、外国や異文化を意識する取り組みを積極的に取り入れたものの、自文化を意識させることができるような取り組みや指導が十分にはできなかった。また、言語技術面では、書くことを普段からより多く指導に取り入れ、文字による産出活動に慣れ親しむことができるよう、工夫をする必要があることが分かった。今回の研究授業と調査結果から得られた知見は、コロナ禍後の社会を見据えながら、今後の授業設計や異文化交流の取り組みに生かしたいと考えている。

本稿で述べた研究授業はJSPS 科研費 18K00891 の助成を受けて実施したものである。

注

- ¹ 例えば、楠見・道田（編）、2015、『批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤（ワードマップ）』、新曜社
- ² 大谷・杉谷、他（編）、2010、『EUの言語教育政策－日本の外国語教育への示唆－』、くろしお出版、ならびに森住・古石、他（編）、2016、『外国語教育は英語だけでいいのか』、くろしお出版
- ³ 大谷、2015、『歴史の教訓と異言語教育』、『複言語・多国語教育研究』、第3号、日本外国語推進機構、pp.3-14.
- ⁴ 例えば武井、2019、「多様な外国語教育の推進には何が必要か－外国語教育支援事業から導く課題と展望－」、『複言語・多国語教育研究』、第7号、日本外国語推進機構、pp.95-114.
- ⁵ 上田は学校法人立命館、武井は学校法人大東文化学園から申請された事業の研究担当者。
- ⁶ https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000006590_1.pdf（2021年3月3日アクセス）
- ⁷ 「フランス語の学習指針」策定研究会、2019、『フランス語の学習指針 -ver. 1.0-』、夢舎工房（発行所）。なお、武井は策定研究会の一員。
- ⁸ 「フランス語の学習指針」策定研究会、2019、『フランス語の学習指針 -ver. 1.0-』、pp.190-197.
- ⁹ https://www.mext.go.jp/content/20200603-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf（2021年3月3日アクセス）

参考文献

- 大谷泰照、2015、「歴史の教訓と異言語教育」、『複言語・多国語教育研究』、第3号、日本外国語推進機構、pp.3-14.
- 大谷泰照・杉谷眞佐子、他（編）、2010、『EUの言語教育政策－日本の外国語教育への示唆－』、くろしお出版
- 楠見孝・道田泰司（編）、2015、『批判的思考 21世紀を生きぬくリテラシーの基盤（ワードマップ）』、新曜社
- 武井由紀、2019、「多様な外国語教育の推進には何が必要か－外国語教育支援事業から導く課題と展望－」、『複言語・多国語教育研究』、第7号、日本外国語推進機構、pp.95-114.
- 「フランス語の学習指針」策定研究会、2019、『フランス語の学習指針 -ver. 1.0-』、夢舎工房（発行所）
- 森住衛・古石篤子、他（編）、2016、『外国語教育は英語だけでいいのか』、くろしお出版